

Lehrplan des deutschen Sprachunterrichts.

Entworfen von Direktor Dr. F. Cramer.

Vorbemerkungen.

Im folgenden ist versucht, für das hiesige Gymnasium und Real-Progymnasium die Lehraufgabe des deutsch-grammatischen Unterrichts auf den verschiedenen Klassenstufen im einzelnen zu bestimmen¹⁾. Ausserdem ist für die drei unteren Klassen eine Verteilung auf die einzelnen Tertiale durchgeführt: diese Verteilung soll jedoch nicht als bindende Norm gelten, sondern als ein Fingerzeig, wie es gemacht werden kann und tatsächlich auch gemacht worden ist. Verfasser hat früher acht Jahre lang ununterbrochen auf einer der drei unteren Klassen — bisweilen auch auf zweien zugleich — deutschen Unterricht erteilt, hat auch alle übrigen Klassen in gleichem Unterricht kennen gelernt und hat demgemäss hinreichend Gelegenheit gehabt, mit Fragen des Grammatikunterrichts sich praktisch zu befassen. Vor allem ist eines für die Behandlung des Lehrstoffes zu beachten: Wenn innerhalb der einzelnen Tertiale und Klassen allemal zwischen Wortlehre und Satzlehre geschieden ist, so darf diese (der Übersicht dienende) Scheidung nicht massgebend sein für das Lehrverfahren selbst. Es ist ferner nicht ausgeschlossen, dass die eine oder andere sprachliche Erscheinung schon auf einer früheren Stufe, als im Plane vorgesehen ist, besprochen wird. Aber es ist nötig, eine Klasse hervorzuheben, auf der spätestens der Gegenstand zu besprechen und eine planmässige Zusammenfassung des früher vereinzelt Vorgekommenen zu bieten ist.

Die Lehrpläne reden in den Aufgaben für V und IV nicht ausdrücklich von der Satzlehre; aber „dass dieser Teil der deutschen Sprachlehre in V und IV völlig ruhe, kann die Absicht des Verfassers der Lehraufgaben nicht gewesen sein“ (Buschmann, Monatsschrift für höhere Schulen II Seite 635). Dass die Wiederholung nimmer ruhen darf, sollte selbstverständlich sein; aber ebensowenig wird man bei der Verteilung des Lehrstoffes auf ein Verfahren verzichten wollen, das eine methodische Entfaltung des Lehrstoffes, einen allmählichen Fortschritt vom Leichtern zum Schwereren, vom Nähern zum Weiteren gewährleistet: ich meine das Fortschreiten, die Weiterentwicklung in konzentrischen Kreisen. Es ist nicht zweckmässig und meist auch gar nicht möglich, auf einer und derselben Stufe ein ganzes grammatisches Kapitel zu erledigen; „zunächst werden Ausschnitte geboten, an diese knüpft die folgende Stufe neues und schwierigeres in sich erweiternden Kreisen an“, ein Verfahren, das mustergültig durchgeführt ist in dem Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten von Geh. Rat Dr. Ad. Matthias (4. Aufl. Düsseldorf

¹⁾ Zu Grunde gelegt ist der hier eingeführte Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre für die untern und mittlern Klassen höherer Lehranstalten von Dr. J. Buschmann (Trier, Jak. Lintz; 1903, 19. und 20. Aufl.); ausserdem wurde besonders zu Rate gezogen das Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten von Dr. Ad. Matthias (Düsseldorf, E. Blasius, 4. Aufl. 1903), ferner die von mir zum Teil bearbeiteten Lehrpläne und Lehraufgaben für das städt. Gymn. u. Realgymn. zu Düsseldorf (Progr.-Beilage 1894).

1903). Der unten angeführte Lehrstoff mag manchem hier und da etwas reichlich erscheinen, besonders im Vergleich zu der knapp bemessenen Zeit. Demgegenüber gilt zweierlei: Von dem fremdsprachlichen Unterrichte her sind wir zu sehr gewöhnt, dass jegliche Spracherscheinung und jegliche Abweichung von der gewöhnlichen Form in fest bestimmte „Regeln“ gefasst werden, die der Schüler jederzeit soll hersagen können, und doch genügt es bei der Muttersprache oft genug, dass der Schüler mit der Spracherscheinung als solcher vertraut sei und sie gegebenen Falles an bestimmten Belegen erkennen und nachweisen könne. So ist es, um nur ein Beispiel anstatt sehr vieler seines gleichen zu geben, durchaus überflüssig, ja nicht einmal rätlich, vom Tertianer zu verlangen, dass er alle Verba mit Rückumlaut der Reihe nach hersage. Was man zu fordern hat, ist nur, dass er die Erscheinung selbst und die Verba, an der sie hervortritt, richtig zu beurteilen verstehe. Mechanisches Auswendiglernen würde in solchen Fällen die Schwingen des jugendlichen Geistes lähmen, die lebendige Anteilnahme ertöten. Also nicht immer Regeln, sondern oft bloss Beispiele und Übung! Vor einer Art Regeln sei noch besonders gewarnt: Man hüte sich vor überflüssigen Definitionen. Was kann es für einen Wert haben, wenn, wie es in einem viel gebrauchten und sonst praktischen Handbuche geschieht, deutschen Jungen auseinandergesetzt wird, was ein Zahlwort ist!

Dazu kommt ein zweites. Nicht alle Erscheinungen sind mit gleicher Breite und gleichem Nachdruck zu behandeln, vielmehr muss hier der Massstab verschieden sein je nach den örtlichen und landschaftlichen Verhältnissen. Sprachfehler, die in der einen Gegend kaum vorkommen, können in einer andern ganz besonders im Schwunge sein. Also in der Eigenart der verschiedenen Mundarten wird ein Merkzeichen zur Entscheidung der Frage liegen, welche Punkte der Sprachlehre genauer und schärfer, welche andern weniger scharf ins Auge zu fassen sind. So wird es also für viele Anstalten wünschenswert sein, über die beliebtesten Sprachfehler des Ortes und der Landschaft eine Sammlung zu besitzen. Es ist beabsichtigt, eine solche Sammlung, die handschriftlich bereits in ziemlicher Fülle vorliegt, demnächst zur Handhabe und Stütze beim deutsch-grammatischen Unterricht zu veröffentlichen.

I. Verteilung des Lehrstoffes.

Sexta.

I. Terial. **A. Wortlehre:** a. Substantiv. Unterscheidung von Eigennamen und Gattungsnamen, § 5, 1—2¹⁾, das Wichtigste von der starken und schwachen Deklination, § 6 I und II; auf die gemischte Deklination (III) wird durch Beispiele aufmerksam gemacht. Der Begriff „Umlaut“ wird bei Gelegenheit der Pluralbildung erläutert. Die Kennzeichen der beiden Deklinationen werden aus Beispielen auf Grund der Endungen abgeleitet. An Beispielen ist auch die Unterscheidung von Abstrakta und Konkreta zu üben, nicht etwa schon (auf der Unterstufe) durch genaue Definitionen festzulegen.

b. Adjektiv. Das Notwendigste vom attributiven und prädikativen Adjektiv. Starke und schwache Deklination des Adjektivs, § 7, 1—3. Steigerung, § 7, 4.

¹⁾ Kleingedrucktes (im Leitfaden von Buschmann) bleibt aus der Unterrichtsaufgabe der Sexta ausgeschlossen.

c. Verbum. Unterscheidung von Aktiv und Passiv, besonders im Futur, § 10, 3a. Unterscheidung der Tempora ohne Eingehen auf Einzelheiten.

B. Satzlehre: a. Prädikat und Subjekt; Prädikatsbestimmungen im Nominativ, § 18, I und II.

b. Objekte im Akkusativ, Dativ, Genetiv, § 18, III.

c. Das Nötigste vom Attribut, § 18, IV 1.

II. Tertial. **A. Wortlehre:** a. Präpositionen mit dem Genetiv, Dativ, Akkusativ. Die Präpositionen, die mit dem Dativ und dem Akkusativ verbunden werden, sind an besonders zahlreichen Beispielen zu üben, § 13, 2 und 4 (ohne Anm.).

b. Pronomen. Unterscheidung der verschiedenen Bedeutungen des gleichlautenden Possessivpronomens; Unterscheidung von Possessiv- und Personalpronomen in gleichlautenden Formen. Unterscheidung des Relativ-, Interrogativ- und indefiniten Pronomens. Vom demonstrativen Pronomen namentlich „der“ und „derjenige“, § 9, besonders 4 und 6 a und b.

c. Verbum. Unterscheidung der Modi des Verbums und Unterscheidung der starken und schwachen Konjugation; die Grundformen der beiden Konjugationen werden mit einander verglichen und die Kennzeichen hieraus abgeleitet. Der Begriff „Ablaut“ wird durch Beispiele anschaulich gemacht.

B. Satzlehre: a. Prädikatsbestimmungen durch Adverbiale des Ortes, der Zeit und der Art und Weise, § 18, V 1, 2, 3a—c.

b. Die verschiedenen Arten des Attributs, insbesondere die Apposition, § 18, IV 1—2.

III. Tertial. **A. Wortlehre:** Wiederholungen und Ergänzungen. (Wortarten § 4).

B. Satzlehre: Aus Beispielen wird der Begriff des einfachen und des zusammengesetzten Satzes abgeleitet, in derselben Weise auch auf den Unterschied von Aussagesätzen und Fragesätzen hingewiesen, vergl. § 17.

Zeichensetzung: Die hauptsächlichsten Interpunktionen werden jedesmal bei der Behandlung der betreffenden Satzteile und Sätze gemerkt (vergl. das Verfahren in dem Hilfsbuche von Matthias): Punkt nach selbständigen Aussagesätzen; Doppelpunkt vor der direkten Rede; Fragezeichen nach Fragen; Ausrufungszeichen nach Ausrufen und Befehlen; Komma vor und nach der Anrede, der nachgestellten Apposition, zwischen mehrfachen gleichartigen Satzteilen, § 24, 1, 2, 3 und 4a. Das Einfachste über das Anführungszeichen.

Quinta.

I. Tertial. **A. Wortlehre:** a. Substantiv. Auswahl aus den Substantiven mit doppeltem Geschlecht (Seite 8); Besonderheiten des Pluralis (Seite 9), besonders Pluralis auf -e und -er (Seite 11). Deklination der Eigennamen, § 6, IV.

b. Adjektiv. Eigentümlichkeiten der Deklination, § 7, 3 mit Anm. a. Unregelmäßigkeiten in der Steigerung, Seite 18, Anm. d. (Hierzu: „einzig“ hat keinen Superlativ; die in die Zeitungs- und Umgangssprache eindringende falsche Analogie-Bildung ist zu bekämpfen.)

c. Pronomen. Persönliches und persönliches rückbezügliches Fürwort. Eigentümlichkeiten des besitzanzeigenden Fürworts. Fragendes Fürwort „Was für ein“ und „welcher“. Deklination des Frage- und bezüglichen Fürworts „wer“ und „was“.

d. Numerale. Deklination der Grundzahlen, vervielfachende Zahlwörter, Zahladverbium § 8, 3; § 12, Seite 42, Anm. c 2.

e. Verbum. Manche Verba sind transitiv und intransitiv; reflexive und unpersönliche Verba; nur die transitiven Verba haben ein vollständiges Passiv. Umwandlung eines Satzes mit transitivem Aktivum in die passive Form. § 10, 2, Seite 26, 27, Anmerkung a, c (1. Absatz), d; § 10, 3, Seite 27, Anm. a und b.

B. Satzlehre: Übersicht über die verschiedenen Arten der selbständigen Sätze, namentlich Unterschied zwischen Urteilssatz und Begehrungssatz; daneben die Fragesätze § 17, 5. Vom beigeordneten Satz; die verschiedenen Arten, wie Hauptsätze verbunden werden; die Beiordnung im Verhältnis der Anfügung und des Gegensatzes, § 20 I, 1 und 2 a—c.

II. Tertial. **A. Wortlehre:** a. Substantivum. Im Singular starke, im Plural schwache Deklination. § 6, III. Anm.

b. Verbum. Genaueres über Ablaut im starken Verbum. Besonders Verwandlung eines stamhaften e in i im Präsens und Imperativ, § 11, Seite 34, 3a; Umlaut bei starken Verben, § 11, Seite 35, Abs. 6; schwache Verben lauten nicht um. (Also fehlerhaft: frägst, jägst, käufst.)

c. Präpositionen. Zusammenziehung der Präposition mit dem Artikel, § 13, 2 C. Anm. Präpos. mit Adverbien verbunden und präpositionale Adverbien. Das Wichtigste aus § 13, 3 und 4. Ganz besonders ist der Gebrauch von Präpos. in nicht räumlicher Bedeutung einzuprägen und immer wieder zu üben; § 13, 6.

B. Satzlehre: a. Vom Subjekt und Prädikat; das Prädikat (bzw. das Prädikatsverbum) ist stets ein verbum finitum (dessen Unterschied vom verbum infinitum, vgl. Matthias, a. a. O. § 69, 70; 73). Das Fürwort „es“ als Subjekt, § 18, I 3b.

Prädikatsverbum bei mehreren Subjekten, ebenda II, 4. Prädikats-Adjektiv unterschieden vom Adverb Seite 64, 5 (Vgl. Matthias, a. a. O. § 187).

b. Beigeordnete Sätze im Verhältnis der Begründung und Folgerung. § 20, I d und e (vgl. Matthias § 198). Von der Unterordnung des Nebensatzes unter den Hauptsatz; die verschiedenen Arten der Nebensätze.

Die Nebensätze können nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt werden; ein äusserlicher Einteilungsgrund liegt in ihrer Stellung zum Hauptsatz (§ 20 II, 2; vgl. § 21, 2); sie unterscheiden sich sodann je nach der Wortart, mit der sie eingeleitet werden; am wichtigsten aber ist ihre Einteilung je nach dem Satzteil, den sie vertreten. (Ebenda Seite 76, Absatz 3.)

III. Tertial. **A. Wortlehre:** a. Wiederholung und Ergänzung des Früheren.

b. Adverbium. Adverbialer Gebrauch der Kasus; verschiedene Arten der Adverbien; Steigerung: Das Genauere aus § 12.

B. Satzlehre: a. Objekt. Zwei Akkusative, § 18, 4a und b. Dativ oder Akkusativ bei unpersönlichen Verben, § 18, III, 6, Anm. 3 (Seite 67).

b. Attribut. Stellung vor und nach dem Substantiv, Genetiv als Attribut in verschiedener Bedeutung. § 18, IV, 3 und 4 (Seite 69).

c. Adverbiale. Adverbialer Gebrauch der Kasus; Einteilung der adverbialen Bestimmungen, § 18, V.

d. Subjekts- und Objekts-Sätze: Verwandlung von Subjekten und Objekten in Nebensätze und umgekehrt. Attributive und adverbiale Nebensätze, besonders Temporalsätze. Alles dieses ist jedoch mehr an Beispielen zu üben, als auf dieser Stufe bereits durch Regeln zu bestimmen. (Vgl. Matthias § 204—207.)

Zeichensetzung (§ 24, 3 und 4 m. Anm.): Wiederholung und Befestigung der Lehraufgabe der Sexta. Semikolon zwischen umfangreichen beigeordneten Sätzen, namentlich zwischen beigeordneten Sätzen des Gegensatzes und der Begründung. Komma bei gehäuften Attributen, falls nicht „und“ sie verbindet, ferner bei doppeltem Subjektswort (Substantivum und hervorhebendes Fürwort): „der Wirt, er deckte selbst mich zu.“

Quarta.

I. Terial. **A. Wortlehre:** a. Substantiv. Schwierigkeiten und Schwankungen bei der Deklination der Eigennamen. Die Deklination der Fremdwörter. Buschm. S. 14 u. 15.

b. Adjektiv. Gebrauch nicht flektierter Formen bei nachgestelltem Attribut, Seite 69, 3b; Deklination des substantivierten Adjektivs (Seite 17, Anm. f); Besonderheiten der Komparation der mit Adverbien verbundenen Adjektive (und Partizipien) (Seite 18, 4 f); einzelnes über den Gebrauch von „als“ und „wie“; „denn“ statt „als“ (Seite 18, 4 g).

c. Pronomen. Anrede-Pronomina. Akkusativ-„es“ und Genetiv-„es“. Reflexives und reziprokes Fürwort. Unterscheidung von: unser, euer, uns, unsrer, eurer; Gebrauch von „dessen“ statt „sein“, Gebrauch der Fürwörter „der“ und „welcher“, „wer“ und „was“, tadelhafter Gebrauch von „derselbe“; § 12, Anm. zu 4, 5, 6, 7.

B. Satzlehre: Wortstellung, Inversion (nicht statthaft nach „und“), § 18, 4. § 21. Wiederholung und Ergänzung der Lehre von der Beiordnung; Fortführung der Lehre von der Unterordnung.

Subjektssätze und Objektssätze, § 20 IIa, Verwandlung der Relativsätze in Appositionen; Attributsätze mit dass, ob, § 20 IIc; Verkürzte Attributsätze.

Genaueres über die Adverbialsätze, besonders ausser den Temporalsätzen die Kausal-, Final- und Konsekutivsätze (§ 20 II d): deren Vergleichung mit beigeordneten Sätzen der Begründung und der Folge. (Vgl. Matthias a. a. O. (§ 198 und 277—278).)

II. Terial. **A. Wortlehre:** a. Verbum. Verschiedene Formen bei verschiedener Bedeutung, Seite 37, 7. Verwandlung eines stammhaften „e“ in „i“ (in der 2. und 3. Person Präsens Indikativi und im Singularis Imperativi); der so gebildete Imperativ ist ohne Endung, z. B.: geben, gibst, gib; Ausnahmen „siehe“ und „werde“. Seite 34, 3. Die schwachen Verba bilden den Imperativ mit e. (Einige starke Verba haben Doppelformen, z. B. „steh, stehe“, „trink, trinke“, „bleib, bleibe“.)

b. Pronomen. „Jemand“ und „niemand“; „jeden Alters“ und „jedes Alters“. (Es ist darauf hinzuweisen, welche Form die ursprünglichere sei.) Unflektierbare Pronomina („selbst“ u. s. w.), § 12, 8 und 9.

B. Satzlehre: Unterscheidung der indirekten Fragesätze und der Relativsätze; Adverbialsätze der Art und Weise, der Vergleichung, der Bedingung und der Einräumung; das Genauere über Subjekts- und Objektssätze; Seite 80. Prädikats-Nominativsätze, Seite 78, b.

III. Terial. Immerfort Wiederholung und Vertiefung der Satzlehre, besonders der Lehre vom Satzgefüge; Betrachtung unter neuen Gesichtspunkten; Gruppierung nach den Konjunktionen, die je nach der Satzart verschiedene Bedeutung haben. (Vgl. Matthias a. a. O. § 281 a.)

Die Lehre vom zusammengesetzten Satze in Verbindung mit der Interpunktionslehre kann schon auf dieser Stufe zu einer Grundlage einfachster logischer Belehrung gemacht werden, indem aus dem Gedankeninhalt der Sätze die Begriffe des Gegensatzes, des Grundes und der Folge, der Absicht, der Bedingung und der Einräumung abgeleitet werden.

Aus der Wortbildungslehre sind entsprechend den Lehrplänen nur die aller-einfachsten Tatsachen an Beispielen klar zu legen.

In allen drei Tertialen Fortführung der Lehre von den Satzzeichen: Kolon bei grösserer Periode, um Vordersatz und Nachsatz zu trennen; Gedankenstrich, schwierigere Fälle im Gebrauch der Anführungszeichen, Parenthese, Verschiedenheit der Zeichensetzung bei vor- und nachstehender Apposition mit „als“, Komma zur Trennung auch des abgekürzten Nebensatzes vom Hauptsatz, vor dem Infinitiv mit „zu“, „um zu“, „ohne zu“, „anstatt zu“; vor: „wie“, „als“, „und“, wenn vollständige Sätze folgen (vgl. Matthias a. a. O. § 257—281).

U III.

Aufgabe der Tertia ist eine zusammenfassende und vertiefende Wiederholung der früheren Lehraufgaben. Zweckmässig ist eine Analyse und Veranschaulichung von Satz- bildern (vgl. Kern, Grundriss der deutschen Satzlehre). Von Untertertia aufwärts ist in dem Schüler allmählich das Bewusstsein zu wecken, dass die Sprache nicht eine starre Masse, ein toter Körper, sondern ein lebendiger Organismus ist, der in beständigem Flusse, in immerwährender Entwicklung und Umbildung sich befindet. Wertvolle Anregung bietet hier u. a. Wilhelm Münch, Ein Blick in das Leben der Muttersprache (Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1. Bd., wieder abgedruckt in den gesammelten Aufsätzen). Neben der Wiederholung des Früheren sind Ergänzungen und Erweiterungen einzelner Kapitel zu geben. Von Besonderheiten in der Deklination sind u. a. die Un- regelmässigkeiten bei Eigennamen und Fremdwörtern hervorzuheben (Pluralbildungen wie „Themas“ zu verwerfen). Schwanken der Deklination des Adjektivs nach „manche“, „einige“ u. s. w.; schwache Formen nach „alle“ und „keine“, Seite 17, Anm. b. Adjek- tivische Flexion nach „ich“, „du“, „wir“, „ihr“, sowie nach „mir“ und „dir“, ebenda Anm. c. (Vgl. Matthias a. a. O. § 212.) Das Adjektiv als Prädikatsnomen ist in der Regel flexionslos (vgl. Seite 63, II 2); nicht nachzuahmen sind die neuerdings im Zeitungsstil üblichen Wendungen, wie: „Das Fest war ein schönes“. Konjugation der mit untrennbaren Vorsilben und mit trennbaren Partikeln zusammengesetzten Verba (übersetzen und übersetzen), Seite 40, 3; Formen wie „er anerkannte“ sind zu be- kämpfen. Partizipium der Vergangenheit gleichlautend mit dem Präsens des Infinitivs, Seite 40, 4. Verba mit Rückumlaut Seite 36 d. Die Wortbildungslehre (§ 16) wird fortgesetzt (namentlich mit Berücksichtigung der Ableitung der Verba) und im Anschluss daran aus der Lehre von den Lautveränderungen (Umlaut, Ablaut) früher Gelerntes zu- sammengefasst und Neues (z. B. Konsonantenwechsel) hinzugefügt. Schon auf dieser Stufe wird (bei Behandlung des Umlauts) Interesse vorhanden sein für Erörterung der Frage: heisst es „ich stünde“ oder „ich stände“? Die Belehrung darüber, dass „ich stünde“ die ältere Form ist (abgeleitet von dem Ablaut des indikativischen Pluralis „wir stunden“), lässt sich veranschaulichen durch den Hinweis auf einzelne erhaltene Reste des alten Ab- lautverhältnisses im Indikativus Präteriti; vgl. z. B.: wie die Alten sangen, so zwitschern die Jungen; das ursprüngliche „ich ward“ ist nur in rethorisch-poetischer Sprache erhalten, während sonst hier umgekehrt der Pluralablaut („wir wurden“) eingedrungen ist in den Singularis „ich wurde“. Die gelegentlichen Belehrungen über Fremdwörter, die in andern Fächern z. B. im Lateinischen und im Geschichtsunterricht sich ergeben, werden hier und auf den folgenden Stufen zusammengefasst und ergänzt. Gerade solche Betrachtungen können fruchtbar wirken zur Weckung des geschichtlichen Sinnes, zur Erschliessung des Verständnisses für die grossen Kulturzusammenhänge der menschlichen Entwicklung.

O III.

Wiederholungen, namentlich aus der Satzlehre wie in U III.

Ergänzungen aus der Wortlehre: Hinweis auf das Bestreben, ursprünglich gleiche Wortformen zu differenzieren je nach dem Unterschied der damit verbundenen Bedeutung: Gesichter-Gesichte, Bänke-Banken (vgl. Leitfaden Seite 130). Dazu andere Besonderheiten der Deklination. Schwanken der Deklination im Singularis (Glaube, Friede, Name u. s. w.). Schwanken der Konjugation: gesinnt, gesonnen; bewegt, bewogen (auch hier Differenzierung). Übergänge aus der starken in die schwache Konjugation; das Umgekehrte ist selten und zum Teil zu bekämpfen, wie „frug“ statt „fragte“: Es liegt hier der Trieb der Sprache zu Grunde, die Mannigfaltigkeit der Formen dem Bestreben nach Vereinfachung zu opfern. Gebrauch des Kondizionalis: nicht gestattet im Bedingungs-Nebensatz (vgl. das franz. Conditional, das ebenfalls aus dem Satze mit „si“ verbannt ist); die Obertertia ist die geeignete Stelle für die nachdrückliche Betonung dieser Erscheinung, da hier auch die lat. Bed.-Sätze genau zu behandeln sind. (Ein guter Wegweiser in diesen Fragen ist Heintze, „Gut Deutsch“.)

Abschluss der Wortbildungslehre. Besonders Bedeutung der Ableitungssilben; Zusammensetzung. Lehrreich sind Erklärungen von Zusammensetzungen wie Lindwurm, Schalksknecht, Wiesenmatten, insofern hier ein nicht verstandenes altes Wort durch Zusammensetzung mit einem andern gleichbedeutenden tautologisch erweitert wird. (Je nach Bedürfnis ist dagegen zu warnen vor Bildungen ganz vulgärer Art, in denen ein Fremdwort mit seiner deutschen Übersetzung sich verbindet, z. B. in dem Berliner Ausdruck Pläsier-Vergnügen.)

Wichtige Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache: Zusammenfassendes und Ergänzendes über Ablaut (dient zur Ableitung verschiedener Wortstämme aus derselben Wurzel); Umlaut (seine Anwendung zur Umbildung von Verben, z. B. wagen und wägen, hangen und hängen); Brechung; Wortfolge (vgl. § 19, § 21). Accentgesetz der deutschen Sprache. Unterschied der Begriffe Lehnwort und Fremdwort; ein schönes Beispiel, das an demselben Worte alle Entwicklungsstufen zeigt, ist das (mehrmals zu verschiedenen Zeiten herübergenommene Grundwort) Palatium: Pfalz, Palas, Palast und dann schliesslich (aus dem Französischen) Palais; vgl. auch das spät-lateinische parcus: Pferch und Park. Auf die Natur des Fremdworts einzugehen bietet sich gerade in O III gute Gelegenheit durch Anknüpfung an das geschichtliche Pensum (Fremdländerei im Zeitalter Ludwigs XIV). In Real-Obertertia bietet auch die Lektüre der Odyssee manchfache Anknüpfungspunkte. (Hilfsmittel: Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht; Fr. Seiler, Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts, 2 Bändchen; O. Weise, Unsere Muttersprache, 4. Aufl. 1902.)

U II.

Wiederholung alles dessen, was in den beiden Tertien durchgenommen ist. Vorläufiger Einblick in die Gliederung der Grammatik (vgl. I).

Indem man die Belehrungen über Lehnwort und Fremdwort wiederholt und erweitert, bietet sich auf dieser Stufe Gelegenheit, deutsche Sprachformen mit denen der andern indogermanischen Sprachen zu vergleichen, die bis dahin in den Gesichtskreis des Schülers getreten sind. Hierbei ergibt sich von selbst die Wahrnehmung, dass das Germanische eine eigenartige Lautverschiebung erfahren hat (frater-Bruder,

pater-Vater.) Indem man ferner die bis dahin vorgekommenen Lehnwörter zusammenfassend gruppiert, stösst man auf Erscheinungen wie (malum) Persicum-Pfirsich, tegula-Ziegel u. s. w.; der Schüler wird also von selbst auf die Beobachtung geführt, dass im Althochdeutschen eine weitere Verschiebung sich geltend gemacht hat. Auf dieser Stufe ist indes nur erst durch Beispiele auf die Tatsache einer zwiefachen Lautverschiebung aufmerksam zu machen, alles übrige noch bei Seite zu lassen.

O II.

Die Anschauung von dem lebendigen Flusse der Sprache, die schon von U III ab dem Schüler immer wieder nahe gebracht worden ist, gestaltet sich auf der Oberstufe reicher und deutlicher durch die Einführung in mittelhochdeutsche Texte. Hier kann der Schüler die Veränderung, die unsere Muttersprache im Wandel der Jahrhunderte durchgemacht, gleichsam mit Händen greifen. Die Lektüre des Nibelungenliedes, der Grudun, Walthers von der Vogelweide gibt Anlass, auf den Bedeutungswandel einzelner Wörter aufmerksam zu machen, z. B. Arbeit, Hochzeit, Milde, Mut. „Gerade manche Ungeschicktheiten einer neuhochdeutschen Übersetzung geben Anlass, hierauf zu achten“ (Progr. Düsseldorf städt. Gymn. 1901, Seite 18). Es bietet sich auch Gelegenheit zu der Beobachtung, dass sich in deutschen Mundarten manches viel zäher erhält, als in der vielfach künstlich gebildeten Schriftsprache. Das gibt Anlass zu Belehrung einfacher Art über Dialekt- und Schriftsprache überhaupt.

Die Lautverschiebungen unserer Muttersprache, die germanische (Merkwort tam) sowie die althochdeutsche, können jetzt schon bestimmter in den Gesichtskreis des Schülers gerückt werden; aber auch auf dieser Stufe ist toter Regelkram für diese Dinge durchaus zu meiden: es darf nicht das Gefühl aufkommen, als solle zweckloser Ballast mitgeschleppt werden. Was die Einführung ins Mittelhochdeutsche betrifft, so ist eine systematische Unterweisung zu vermeiden. Die Lust an der Muttersprache Reichtum und Pracht darf gerade hier nicht durch Vokabel- und Regellernen — bei Fremdsprachen liegt die Sache anders — ertötet werden. Der Unterricht muss darauf ausgehen, die Empfänglichkeit, das Interesse der Jugend für die grossen Schöpfungen unserer nationalen Poesie zu wecken und zu beleben, die jugendlichen Herzen zur Liebe für unsere Muttersprache und deren Geschichte zu begeistern, auf dass sie mit liebevollem Verständnis jene innige, tiefempfundene Bewunderung nachzuempfinden vermögen, aus der das Dichterwort geflossen: „Muttersprache, Mutterlaut, wie so wonnesam, so traut.“

I.

Auch auf Prima ist die Fortsetzung grammatischer Belehrungen und Wiederholungen keineswegs überflüssig. Es ist zunächst darauf zu sehen, dass gerade die einfachsten, elementarsten Grundlagen (Redeteile und Satzteile, die Unterscheidung der starken und schwachen Flexion usw.) nicht in Vergessenheit geraten, vielmehr ein stets verfügbares, geistiges Besitztum bleiben. Die Erfahrung lehrt, dass gar zu leicht gerade hier — namentlich in Gegenden mit viel mundartlicher Unsicherheit — eine empfindliche Unwissenheit sich zeigen kann.

Andererseits sind auf dieser obersten Stufe die sprachlichen Betrachtungen auch für die theoretische Aufgabe der logischen und psychologischen Vorbildung des jugendlichen Geistes fruchtbar zu machen (vgl. Verh. der 8. Rhein. Direktoren-Versammlung

1903. S. 69, 8b). Indem z. B. die einzelnen Teile des grammatischen Lehrgebäudes in summarischer Wiederholung vorgeführt werden, bietet sich Gelegenheit, den Schülern den Aufbau, die systematische Einteilung der Sprachlehre, besonders der Syntax, deutlich zu machen. Schon in Sekunda ist eine solche Betrachtungsweise möglich und empfehlenswert (vgl. die Bemerkung im Abschn. über U II); sie darf aber in Prima jedenfalls nicht versäumt werden und kann hier erst recht zur philosophischen Schulung des Denkens ausgenutzt werden.

Dasselbe gilt für einen Einblick in die Geschichte der Muttersprache. Wenn schon von Untertertia ab in dem Knaben ein Bewusstsein von dem ewigen Flusse der Sprache geweckt werden kann und soll, so ist es auf der Oberstufe, und zumal auf Prima, Aufgabe alles sprachlichen, und nicht zum wenigsten des deutschen Unterrichts, jene allmählich gewonnenen Anschauungen zu klären, zu festigen, die bis dahin zerstreuten Vorstellungen in einem Brennpunkt zu vereinigen und so dem jugendlichen Geiste den Begriff der historischen Grammatik zu erschliessen. Das eigenartige Verhältnis zwischen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit, die Bewegung auf dem Gebiete der Form- und Wortbildung, der Satz- und Bedeutungslehre (vgl. G u s t a v A n d r e s e n s vorzügliches Werk), wird er jetzt verstehen können. Das Wesen dessen, was man in den „toten“ Sprachen gemeinhin Ausnahmen nennt, erscheint in anderm Lichte; das treffende Wort Jakob Grimms wird nun auf Verständnis rechnen können: „Alle grammatischen Ausnahmen scheinen mir Nachzügler alter Regeln, die noch hier und da zucken, oder Vorboten neuer Regeln, die über kurz oder lang einbrechen werden.“ Im Zusammenhange damit steht die Betrachtung der Frage, welcher Massstab bei Beurteilung sprachlicher Schwankungen anzulegen ist. Ob man einer versuchten Durchbrechung des Gesetzmässigen Raum gewähren oder an dem bisher als sprachrichtig Geltenden festhalten soll. Es scheint hier am richtigsten und gangbarsten der Weg zu sein, der in dem angeführten Düsseldorfer Programm Seite 18 vorgezeichnet ist: „Das Alte ist festzuhalten, solange es noch nicht ganz abgestorben ist; das Neue ist abzulehnen, solange es noch möglich ist zu empfinden, dass es eigentlich falsch ist.“ Es ist zwar richtig, dass damit ein subjektives Moment in die Entscheidung darüber, ob etwas zulässig ist oder nicht, hineingetragen wird. So wird z. B. die Frage, ob es heissen muss „ich stände, ich gewänne“, oder „ich stünde, ich gewönne“, je nach der Heimat des Urteilenden verschieden beantwortet werden. Der Rheinländer ist durchweg schon an „ich stände“, „ich gewänne“ gewöhnt; und doch ist „ich stünde“ das historisch berechtigte, das im nordöstlichen Deutschland auch in der Umgangssprache noch seine Geltung hat. Auch sprachkundige Männer können hier verschieden urteilen: Der eine nimmt schon an der älteren, obwohl sprachrichtigen Form Anstoss, der andere noch an der jüngeren, aber im Vordringen begriffenen. Aber es ist im einzelnen Falle nicht wesentlich, nach welcher Seite hin die Entscheidung fällt. Nur zu der Fähigkeit sollen alle gleichmässig erzogen werden, „den Tatbestand klar zu erkennen und die entscheidende Frage richtig zu stellen“. Wünschenswert wäre freilich, dass unter den Deutsch-Lehrern derselben Anstalt, soweit es möglich erscheint, eine Uebereinstimmung erzielt werde.

II. Zum Lehrverfahren.

Es kann heutigen Tages kein Zweifel mehr darüber sein, dass der Unterricht in deutscher Sprachlehre vom Beispiele auszugehen hat. Aus dem Beispiel ist die Regel zu gewinnen, und der Feststellung der Regeln folgt mehr oder minder intensive Übung. Hiermit steht nicht im Widerspruch, was Matthias in seiner praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten (2. Aufl. Seite 36) schreibt: „Ob der deutsch-grammatische Unterricht induktiv oder deduktiv verfahren soll, darüber lasse man sich keine grauen Haare wachsen Oft wird die Regel hinzustellen sein, Beispiele werden folgen; ein andermal treten Beispiele voran, aus denen die Schüler Gesetz und Regel selber suchen, indem die Aufmerksamkeit auf das sprachlich Gleichartige und Verschiedenartige gelenkt wird; wieder ein andermal mag der Lehrer die Beispiele gleich so zusammenstellen, dass die Regel sofort plastisch hervortritt und nicht mehr lange zu suchen ist.“ Der Begriff „induktiv“ ist eben nicht gleich dadurch gegeben, dass man von einem Beispiele ausgeht. Nimmt der Lehrer zur Ableitung der Regel ein Beispiel zur Hand, so ist dies Verfahren noch immer deduktiv. Induktiv wird man den Weg nennen, auf dem aus einer Reihe von Beispielen, aus einer Reihe bekannter Tatsachen von den Schülern durch Beobachtung und Schlussfolgerung eine neue Erkenntnis gewonnen wird.

Beispiele sollen aber nicht nur dazu dienen, irgend eine Regel abzuleiten, sodass nun die Regel als die Hauptsache, als Herrin und Gebieterin auftritt; vielmehr sollen zweckmässig gewählte Beispiele an Stelle der Regel gleichsam ein lebendiges Bild der Muttersprache und ihrer Eigenart vermitteln. „Es genügt im Deutschen nicht, wenn der Schüler die Sprachformen unter ihre Kategorien und Regeln unterordnen und umgekehrt für jede Kategorie und Regel Beispiele finden kann; das ist oft nur gedankenlose Association und ein Verwenden der termini technici ohne Geist und ohne Leben. Im deutschen Unterricht gilt es, alle Sprachformen mit ihrer lebendigen Kraft und mit all ihren geistigen Beziehungen immer mehr zum Bewusstsein kommen zu lassen und Form und Inhalt in gleichem Masse beherrschen zu lernen“. Der klare Einblick in die lebendige Eigenart der Muttersprache wird aber am besten vermittelt „an der Hand einer massvollen, begrenzten Zahl von bestimmten und mustergültigen Beispielen“. Auf diese Weise gewinnt der Schüler am besten einen praktischen Prüfstein in Fällen des Zweifels und zur Befestigung seiner sprachlichen Urteilskraft. Bei der Wahl jener Beispiele aber „muss man auf das charakteristische und plastische dessen sehen, worauf es ankommt; denn das eigenartige Muster haftet besser im Gedächtnis als das alltägliche. Den Vorzug verdienen deshalb Dichterworte, sprichwörtliche Redewendungen, weise Sprüche und geflügelte Worte von epigrammatischer Kürze“.

Es hat lange gedauert, ehe die Überzeugung allgemein sich Bahn gebrochen, dass eine besondere Unterweisung in deutscher Grammatik erforderlich und dass die Anschauung haltlos sei, man lerne seine eigene Sprache am besten, indem man eine fremde lernt. Allerdings treten die Eigentümlichkeiten der Muttersprache in ein helleres Licht durch Vergleichung mit der Sonderart fremder Sprachen; aber fruchtbar lässt sich eine solche Vergleichung doch erst dann machen, wenn man zuerst ein grundlegendes Verständnis für die Muttersprache gewonnen hat.

Also nicht der lateinische oder französische Grammatikunterricht gehe voran, wie es die Anhänger der Anlehnung an die fremdsprachliche Grammatik fordern, sondern —

im allgemeinen — der deutsche. „Das Natürliche dieses Verhältnisses tritt besonders klar zu Tage auf der untersten Stufe, auf Sexta. Kommen doch an manchen Anstalten Schüler genug zur Sexta, besonders, wo keine Vorschule vorhanden ist, wo es lange genug hapert mit der Deklination deutscher Substantive, geschweige denn fremdsprachlicher.“ (Vgl. meine Ausführungen in der Zeitschrift „Gymnasium“ Jahrgang 1896 Seite 734 ff.). Veraltet ist auch die Anschauung, die lange Zeit hindurch gewichtige Vertreter zählte, als betriebe man deutsche Grammatik zweckmässig in Anlehnung an die deutsche Lektüre, insbesondere an die Prosa-Lektüre. Das Lesestück ist eben zu anderm Zwecke da, als um eine Fundgrube für grammatische Beispiele abzugeben. Es ist eine Versündigung an dem künstlerischen Zweck einer mustergültigen Schöpfung in gebundener wie in ungebundener Rede, sie durch grammatische Analyse und pedantisches Zerpflücken und Zerreißen dem Interesse der empfänglichen Jugendseelen zu verleiden und zu entfremden.

Ein so zerzaustes Lesestück ist „einem künstlerischen Tempelbau vergleichbar, der — seinem Zwecke entfremdet — vom Unverstande der Umwohner als willkommener Steinbruch ausgebeutet wird“. Es ist also selbständiger und planmässiger Grammatikunterricht, weder an fremdsprachliche Grammatik noch an deutsche Lektüre angelehnter Unterricht in deutscher Sprachlehre zu fordern. Dieser planmässige Unterricht ist natürlich nicht zu verwechseln mit dem schematischen Drill einer öden Systematik, die in dem gedankenlosen und Gedanken vernichtenden Memorieren unverdauter Regeln und überflüssiger Ausnahmen sich erschöpft. Wir sagten es schon, dass das lebendige Beispiel im Mittelpunkt dieses Unterrichts stehen muss, und zwar das Beispiel in der Form eines lebendigen Gedankens, eines inhaltvollen Satzes. Wortlehre und Satzlehre dürfen in dem zielbewussten Grammatik-Betrieb nicht — wie in dem Schema eines systematischen Leitfadens — unvermittelt auseinander fallen, sondern beide müssen möglichst in lebendige Beziehung zu einander gesetzt werden, das Wort muss als wirksames schöpferisches Glied eines Ganzen sich darstellen. So wird man z. B. die Funktion des Wortes „schön“ als Adverbium von seiner Funktion als Adjektiv aus Satzbeispielen ablesen und entwickeln lassen, indem man einen Vergleich anstellt zwischen den Sätzen: „Der Vogel ist schön“ und „Der Vogel singt schön“. Eine nutzlose Beschwerung des Grammatikunterrichts liegt, wie schon in den Vorbemerkungen kurz hervorgehoben, in dem Operieren mit unnötigen Definitionen. Solche Definitionen werden um so nutzloser sein, je weniger Anschauung der Schüler jedesmal von der Sache selbst hat. Es bedeutet gar keinen Gewinn der wirklichen Spracherkenntnis, wenn der Knabe eine eingepackte Antwort herzusagen weiss auf Fragen wie: „Was ist ein Hauptsatz? Was ist ein Nebensatz?“ Um so weniger ist das grammatische Lehrgebäude auf der Grundlage von Definitionen aufzubauen, als diese doch nicht leicht in allgemein gültiger Form aufzustellen sind. Mit Recht wird in dem von A. Matthias für die 4. rheinische Direktoren-Versammlung (1890) verfassten Bericht über die Behandlung der deutschen Grammatik bemerkt (Seite 29, nach einem Referate von Poppelreuter): „Wir dürfen und müssen der Tatsache, die eine ungeheure, allgemeine Wichtigkeit hat, Rechnung tragen, dass unser Wissen und Denken zum geringsten Teil auf Definitionen beruht, sondern gewöhnlich sich auf die Merkmale und Namen der Dinge beschränkt.“ Tatsächlich lässt sich denn auch die Beobachtung machen, dass fortschreitende Erfahrung auf dem Gebiete des deutschen Grammatikunterrichts meist von selber zur Erkenntnis führt, wie entbehrlich die meisten Definitionen auf dem Gebiete des deutsch-grammatischen Unterrichts sind.

Wer mit der Zeit haushalten will, und wer doch nichts wesentliches übergehen mag, ohne den jugendlichen Geist über das Mass anzustrengen, der beachte wohl den Unterschied zwischen Verstehen und Wissen. Es wäre abgeschmackt vom Quartaner zu verlangen, er solle die starken und schwachen Verben gleichen Namens hersagen. Es genügt, dass er versteht, im gegebenen Falle solche Formen zu unterscheiden und dass er versteht, über das Wesen der Erscheinung Aufschluss zu geben. Und wer sollte im Ernste verlangen, dass der Schüler alle Ablautreihen der stark konjugierten Verba seinem Gedächtnisse einverleibe! Hier genügt's, dass er weiss, welcher Ablaut der grade vorliegenden Verbalform zukommt, und dass er es versteht, die Natur und Bedeutung des Ablauts zu erkennen und zu würdigen. Ein schön durchgeführtes Beispiel für diesen Unterschied zwischen Wissen und Verständnis bietet der eben angeführte Bericht (Seite 30) für die Adjektiv-Flexion. Nachdem auf empirisch-heuristischem Wege der Unterschied der schwachen und starken Flexion — unter Benutzung der Schultafel — vor Augen geführt und zum Verständnis gebracht ist, werden Fragen angeknüpft wie: Hat der Plural verschiedene Formen für die drei Geschlechter? Welche beiden Kasus des Plural haben dieselbe Form? Welche des Singularis? Man vergleiche dann diese Endungen mit denen des Artikels. Ergebnis: Sie sind ähnlich, stimmen in einigen Kasus ganz überein. Dann halte man die schwachen Endungen daneben; aber nicht gebe man diese Endungen, noch die Ergebnisse der Fragen auf zu lernen, verlange nicht, dass der Schüler sie stets wisse. In der folgenden Stunde lege man einfach dieselben Sätze vor und überzeuge sich, dass der Schüler dieselben Fragen wieder mit Verständnis beantworten könne. So gewinnt der Schüler eine Einsicht in die Unterscheidung der beiden Flexionen, kann sich ihren Unterschied immer wieder aufs neue selbst vorführen, gewinnt auch einen Einblick in das allmähliche Vordringen der schwachen Flexion, aber „wissen muss er von dem Abschnitt nur folgendes:

1. Es gibt 2 Arten der Adjektiv-Flexion, die starke und die schwache;
2. die letztere steht nach dem bestimmten Artikel, und es überwiegt die Endung -en;
3. die starke Flexion ist der des Artikels sehr ähnlich.“

Durchaus entbehrlich, ja verwerflich ist die Forderung häuslicher schriftlicher Arbeiten zum Einüben des grammatischen Stoffes, sie sind geeignet, dem Schüler die Lust und Liebe zur Sache zu rauben und entziehen ausserdem wertvolle Zeit, die für andere Dinge weit nutzbringender verwandt werden kann. Bei mündlichen Übungen hüte man sich vor Aufgaben, in denen der Schüler Form und Stoff der Beispiele zugleich suchen muss. Man vermeide z. B. Forderungen wie: „Bilde einen Subjektsatz, einen Satz mit „denn“, einen Satz mit einem stark konjugierten Verbum, und so fort. Um so fleissiger übe man Umwandlungen von Satzteilen in Nebensätze und umgekehrt, die Umkehrung von Kausalsätzen in Folgesätze und — je nachdem — in Finalsätze, die Vertauschung von Satzverbindungen des Grundes und der Folge mit entsprechenden Satzgefügen, Ersetzung von dass-Sätzen durch Infinitive usw. Es möge hier ein Beispiel Platz finden, das ich an der oben angeführten Stelle (Gymn. XIV Seite 739) ausgeführt habe; es ist die Vorführung der Kausal-Nebensätze in Quarta.

Schon auf der Quinta sind den Schülern Satzverbindungen der Begründung begegnet. Eine solche wird an die Tafel geschrieben oder auch, je nach der Qualität des gerade vorhandenen Jahrganges, nur vorgesprochen, etwa: „Wir können das Gute vom Bösen unterscheiden; denn wir haben Vernunft“.

Nachdem durch eine entsprechende Frage die Erinnerung an das auf der vorhergehenden Stufe Gelernte aufgefrischt ist, wird ein Satzgefüge des Grundes hinzugefügt, etwa: „Das Glas springt leicht, weil es spröde ist“. Durch die Frage: „Aus welchem Grunde springt das Glas leicht?“ wird zum Bewusstsein gebracht, dass es sich auch bei dem 2. Satze um eine Begründung handelt. Dann schliessen sich Fragen an, wie: Ist in dem Satze, der mit „weil“ anfängt, dieselbe Wortstellung wie in dem Satze mit „denn“? Wo steht das Verbum finitum im letzteren? Was für ein Satz ist es also? Haben wir nun hier eine Satzverbindung oder ein Satzgefüge? Kennt jemand eine andere Konjunktion, die man statt „weil“ einsetzen könnte, ohne dass die Wortstellung sich ändert? (Die Antwort: „da“ lässt erfahrungsmässig nicht lange auf sich warten.) Man fragt weiter: Was für Konjunktionen sind also „weil“ und „da“, beiordnende oder unterordnende? Es zeigt sich demnach, dass es auch Satz-Gefüge des Grundes gibt. Weiterhin wird der Nebensatz mit „weil“ in einen Satzteil verwandelt, sodass der Satz entsteht: „Das Glas springt leicht wegen seiner Sprödigkeit“. Leicht wird dann gefunden, „wegen seiner Sprödigkeit“ sei eine adverbiale Bestimmung des Grundes. Wenn also eine adverbiale Bestimmung des Grundes, so lautet eine weitere Frage, durch einen Nebensatz ersetzt werden kann, wie können wir diesen Nebensatz nennen? „Adverbialsatz des Grundes“. An diese Darlegung schliessen sich dann weitere Übungsbeispiele, auch mit „dadurch dass“, „daran dass“ u. s. w., sowie die vorhin angedeuteten Umwandlungen; also Sätze mit „denn“ werden in solche mit „weil“ und „da“ u. s. w. verändert, und dergleichen mehr.

Während auf den unteren und auch noch auf den mittleren Klassenstufen eine „gelegentliche“ und „angelehnte“ Behandlung der Grammatik nicht ausreicht, erscheint auf den höheren Stufen gerade dieser Weg am gangbarsten. Die Lektüre und besonders die Rückgabe deutscher Arbeiten ergeben die besten Anknüpfungspunkte für die Durchführung jener Unterrichtsweise. Bei der Aufsatzrückgabe geben die mannigfaltigen Verstösse gegen die Sprachrichtigkeit die beste Gelegenheit zur Wiederholung, Weiterführung, Belebung des grammatischen Lehrstoffes. Bei der Lektüre veranlassen Lehn- und Fremdwörter, altertümliche Formen und Wendungen eine Erklärung dieser sprachlichen Erscheinungen. Diese „Gelegentlichkeit“ braucht und soll aber durchaus nicht eines gewissen Planes entbehren. Eine bestimmte Planmässigkeit kann durchaus gewahrt werden, wenn der Lehrer selbst vorher überlegt, welche Gebiete er durch seine gelegentlichen Bemerkungen und Belehrungen beleuchten und erschliessen will. Was so dem Schüler zunächst als Zusammenhangsloses und Gelegentliches erscheint, wird dann doch durch ein gemeinsames inneres Band zusammengehalten und zu einem Ganzen verbunden. Und wenn dann zum Schlusse eine Zusammenfassung des Gebotenen und Gelernten nach ordnenden Gesichtspunkten erfolgt, so wird die Einsicht in den Zusammenhang dem Schüler eine um so grössere Freude machen (vgl. den oben angeführten Bericht Seite 8 u. 9). Immer und immer wieder aber muss betont werden, dass nur ja kein mechanischer, gedächtnismässiger Lernstoff, etwa gar noch in Regeln gefasst, dem überlasteten Schülerhirn zugemutet werde. Sehen wir von den Wiederholungen ab, die zur Befestigung des früher gelernten allerdings unerlässlich sind, sollen es vor allem frische Bilder aus dem Leben der Sprache sein, die dem bildungsfähigen und bildungsbedürftigen Geiste der Jugend entgegentreten. Ganz besonders gilt diese Mahnung auch für die Erarbeitung dessen, was dem Jüngling von der älteren Form unserer Sprache zu erfahren frommt. Die Behandlung des Mittelhochdeutschen muss eine ganz andere sein, als zu jener Zeit, da ein toter Formelkram

das Altdeutsche ebenso wie die
den Lehrplänen vertreiben half.
seinem lebensvollen und frischer
keit, das Sammeln und Sichte
Kenntnisse können die von de
durch eigenes Zugreifen gewonn
an die Hand geben mag. Bei
deshalb am leichtesten zu hand
bringen, und zwar wirklich au
Zeit lang unter Führung des I
lebendiger Weise, dass sie nun
gelebt haben, dann wäre es
tischen Formen, soweit sie von
Irrtümer werden unterlaufen, da
nun zum System zusammenschli
Herbarium die einzelnen Stücke,
hängt, von eigenem sowohl —
Sammler — als auch vom Leben
mit ihrer Umgebung, in ihren
Worte nach Inhalt und Form
deutsche Sprachunterricht in de
Buche lebendig ist, dann sind
unserer Jugend seine Geltung fi
als der rechte Gebrauch d



schulbänken und aus
Hildebrand in
kann die Selbsttätig-
Mehr als andere
durch Selbsterwerb,
dem Lernenden dabei
ng des Selbstbildens
ge schon fertig mit-
„Wenn erst eine
esen worden ist in
und Gedanken erst
wohl auch syntak-
hrung abzufragen.
ormen, wie sie sich
n selbstgeschaffenen
n Stück vom Leben
Geschichte für den
em Zusammenhange
ernen, wie dort die
satzes.“ Wenn der
em Hildebrandschen
v. Ranke auch bei
Gemüter mehr,